**עמוד ראשון**

# תודעת השייכות למסורת הפילוסופית כמעודדת השראה ואושר בלימודים

אנונימי

תקציר עד 250 מילים

5-4 מילות מפתח

# מבוא

במאמר זה יוצע הרעיון שתוכנית הלימודים הקלאסית, כמו גם בית הספר והאקדמיה שמוציאים אותה לפועל, הם בעלי פוטנציאל רב להיות מקורות מעוררי השראה ללומדים. פוטנציאל זה נחבא תחת מעטה של יבשושיות טכנית, שכן, הלימודים נעשו במשך הזמן כלי שרת שהוא משני לצמיחה כלכלית ותעשייתית, למערך בוחן וממיין, להכשרה מקצועית, או לאידאולוגיות שונות; לכן נעשו הלימודים "משרתיהם של המון אדונים: כולם בעלי אינטרסים חיצוניים לחינוך" (אלוני, 2013, 11).

תוכנית הלימודים הקלאסית (מתמטיקה, ספרות, ביולוגיה, היסטוריה ומוזיקה), היא חלק מרכזי של מסורת חיה ומפוארת: המסורת הפילוסופית. זו מסורת של מאמץ אנושי מתמיד להבין את המציאות ולחיות בה חיים טובים ומאושרים; הטענה המרכזית שלי היא, שאם "ננקה" מן התוכנית את המטרות הנוספות הללו, וכל הנוגעים בדבר – קובעי המדיניות, מורי-מורים, מורים, תלמידים, מרצים או הורים – יהיו מודעים יותר לפוטנציאל המקורי שלה, ויראו את עצמם יותר ויותר כשייכים למסורת הזו ולמשרתיה, אזי תוכל תוכנית הלימודים ברמותיה השונות לחזור ולהיות ללומדים מקור להשראה ולהרגשה של שגשוג ואושר.

בהמשך חלק המבוא, יצויינו נקודות האיפיון של חווית ההשראה ויוצגו שלושה תנאים שיש להציב כאשר מנסים לעודד השראה באמצעות מעשה חינוכי. בחלק השני, 'חשיפת השייכות למסורת כמקור להשראה', יוסבר מדוע אני קושר בין חשיפתו של הֶקְשֵׁר שייכות גדול יותר לבין חוויה של השראה. בחלק השלישי, 'המסורת הפילוסופית כהקשר לחינוך מעורר השראה', יוצגו מאפייניה המרכזיים של המסורת הפילוסופית, והקשר בינה לבין בית הספר ותוכנית הלימודים. החלק הרביעי, 'ארגון לימודים מעורר השראה', מציע דרכים ליישום הפרספקטיבה המוצעת בארגון ההוראה. החלק החמישי והאחרון – האושר של הלומדים – בוחן האם הרעיון המוצע עומד בסתירה לחתירתם של הלומדים לאושר. יוכח בו שהגישה המוצעת כוללת שלושה כוחות שיכולים לתמוך בקידום אושרם של הלומדים.

**השראה: מאפיינים מרכזיים**

המחקר הפסיכולוגי רואה בהשראה מצב נפשי, שמעורבים בו רגשות, אבל הוא עצמו אינו רגש (Thrash, Moldovan, Oleynick & Maruskin, 2014). היא מערבת הן תהליכים רציונליים והן – חווייתיים-רגשיים, ומתעוררת הן בליבו של האדם והן בתבונתו (Wartiovaara et al., 2019).

ההשראה מתאפיינת בכך שמתרחשת בה (בדרך כלל – לא באופן רצוני ומכוון) חשיפה של עניין טרנסצנדנטי, דהיינו – גילוי של משהו שנמצא מעבר ליומיום, הרחבה של המודעות לאפשרויות חדשות, לחשיבה או לפעולה שלא נראו קודם. גילוי זה, של משהו שהיה נסתר קודם, שהיינו עיוורים לו, ושבמודע או שלא במודע הורגש כחסר, מעורר באדם שחווֶה את ההשראה דחף לפעולה, מוטיבציה למימוש האפשרות שנחוותה (Thrash et al., 2014; Thrash and Elliot, 2003; Wartiovaara, Lahti and Wincent, 2019). אופי החוויה יכול להתבטא בצורות שונות: כהרגשה, כתובנה, כרעיון, כמצב רוח יצירתי, כחזון, כתהליך חשיבתי, כתחושה, כהבנה, כפעולה, כיצירה וכדומה.

לאורך ההיסטוריה נקשרה השראה בעיקר לאמנות ולחוויה דתית, ובמאות האחרונות – גם לגילויים מדעיים, להמצאות ולפיתוחים טכנולוגיים. בדור האחרון, כנראה כחלק מהמגמה המעודדת יוזמה וחדשנות, עוסקים בהשראה גם בפרקטיקות אחרות, הנוגעות לכל רובדי החיים (Wartiovaara et al., 2019).

בחינוך אנו מעוניינים לעצב תהליכים לימודיים-חינוכיים שיאפשרו הזדמנות לאירועים רבים יותר של השראה (שכן, כאמור – השראה לא תתעורר בדרך כלל באופן רצוני); כלומר, אנו שואפים שאירועי הלימוד יכללו יותר רגעים של גילוי דבר-מה שהיה נסתר וחסר.

**אילוצים בעיצוב תהליך לימודי מעודד השראה**

כדי לעצב אותן הזדמנויות להשראה, ראוי שנתחשב לפחות בשלושה אתגרים הנוגעים לאופייה של ההשראה:

ראשית ,עומד בפנינו כמחנכים האתגר של יצירת השראה **בת קיימא**. אירוע ההשראה יכול להיות רגעי וספורדי, או לחילופין יציב יחסית, ונפרש לאורך זמן (Wartiovaara et al., 2019). כידוע, החינוך והלימוד אינם פרויקטים לטווח קצר או אפילו בינוני, אלא תהליכים המתמשכים לאורך החיים והדורות; לכן, כשעוסקים בעיצוב תהליך חינוכי-לימודי מעורר השראה, יש לכלול בו מקורות יציבים, שניתן יהיה לשאוב מהם בשיטתיות ולאורך דורות.

שנית, עומד בפנינו האתגר של יצירת השראה **אתית**; דהיינו, השראה שתורמת לכינונה של תודעה אתית-מוסרית, שמעודדת הובלת מעשים ראויים. השראה איננה תמיד עניין חיובי המוביל למוטיבציה מוסרית ורצויה (Thrash et. al., 2014). במקרים קיצוניים, עלולה ההשראה להוביל אף לכיוונים שליליים, דוגמת השפעתם של היטלר או של בן לאדן, שבהשראתם בוצעו מעשי רצח המוני של חפים מפשע. ת'ראש (Thrash) ועמיתיו טענו כי התפיסה שישו או בודהה הינם מעוררי השראה והשניים האחרים לא, היא תפיסה מוטה וסלקטיבית (Thrash et al., 2014, 504). לכן, בעיצוב תהליך לימודי המוּנע מכוחה של השראה והמעודד אירועי השראה, עלינו לבחון מהי המסגרת המוסרית, מהו האתוס התוחם את מרחב ההשראה שמניע את התהליך; שהרי אותו, ולא כל השראה באשר תהיה, אנו מחפשים לעורר בלומדים.

תנאי שלישי לעיצובו של תהליך חינוכי מעורר השראה הוא שעליו להיות מכוון **לציבורים גדולים** ולא רק ליחידים מחפשי דרך. מקורות ההשראה הכלליים אמורים להיות רלוונטיים גם לאותם יחידים, אבל הכיוון הכללי צריך לפנות לציבורים רחבים ומגוונים מבחינת הגיל והיכולת. עמידה בתנאי זה חשובה גם במחיר העוצמה שחווית הריגוש הראשוני של ההשראה תעורר, או בהכרה כי יידרשו מאמץ וסבלנות מצד התלמידים והמורים.

# חשיפת השייכות למסורת כמקור השראה

בחלק זה ייערך ביסוס של הטענה כי הסיכוי לחוות השראה גדל כאשר ענייני היומיום, הנושאים הנלמדים, והלומדים והמלמדים עצמם, מתגלים באור של נראטיב נסתר, המעניק להם ולכל האירוע משמעות ועומק.

אחד הכוחות שמעוררים השראה בבני אדם הוא כוח ההזדהות עם הֶקשר בעל משמעות ותכלית מסוימת, עם מטרה וחזון, ותחושת השייכות אליהם (פוסטמן, 1998; Sinek, 2009). מקינטייר (2006) תיאר את האדם כיצור נרטיבי; כלומר, אנו מבינים את עצמנו בתוך סיטואציות שיש להן עבר מסוים והן מכוּוָנות אל עבר תכלית כלשהי. אותו עבר, גם אם התרחש באופן מקרי, נעשֶה נתון קבוע של חיינו, למן הרגע שבו התרחש. העבר הזה יכול לשחק תפקיד חשוב ומועיל מאוד באופן שבו נעצב את העתיד שלנו ונגדיר את תכליתנו. לפיכך, ניתן להניח שאם מתגלה לאדם הֶקשר שייכות נרטיבי, מסורתי[[1]](#footnote-1) שהוא לא היה ער לו קודם לכן, מתחזקת תחושת המשמעות שלו, ונפתחות בפניו אפשרויות חדשות להבנת המציאות ולפעולה בה; דהיינו, זו הזדמנות להשראה.

יתכן ותעלה כאן השאלה, האם השראה איננה עניין אישי-פרטי ולא עניין שייכותי-כללי. תשובה לשאלה זו תתבסס גם היא על מקינטייר שטוען שתהליך החיפוש אחר העתיד הראוי לנו, אחר החיים הטובים עבורנו, אינו דבר-מה שאנו עושים לבד: "לעולם איני מסוגל לבקש את הטוב או לממש את המידות הטובות כיחיד בלבד" (מקינטייר, 2006, 242). אנו עושים זאת בתוך מכלול הנתונים של המציאות שלנו ועם אנשים נוספים. המחשה לתפיסה זו ניתן למצוא בכך שהיצירות הגדולות ביותר, למשל **תורת היחסות** של איינשטיין, **הגיונות על הפילוסופיה הראשונית** של דקארטאו ה**מונה ליזה** של ליאונרדו, גם הן ניזונו, לפחות באופן חלקי, ממקורות חיצוניים ולא צמחו יש מאין ברוחם של היוצרים הגדולים. מעורבת בהן, באופן ישיר או עקיף, יצירה קודמת של תרבות או של יוצרים אחרים. גם בחשיבה ובמחקר העכשוויים ניתן למצוא ניסיונות להציג את ההזדמנות להשראה באמצעות זיהוי מסורת. דוגמה לכך ניתן למצוא במאמרו של וויטינגטון (Whittington, 2008), העוסק בפועלו של אלפרד צ'נדלר (Alfred Chandler) בתחום ההיסטוריה של מנהל העסקים. במאמר זה הראה וויטינגטון כיצד יכולה פעילותו של צ'נדלר להוות מורשת עשירה להשראה, לכל העוסקים בתחום זה.

מכאן, שגם למי שחי את חייו מבלי להבין מדוע הוא חי כפי שהוא חי, יש סיכוי להשראה. הכוונה לאדם שהוא עיוור לאופן שבו העבר הרחוק, הקרוב, או הקרוב מאוד (לדוגמה: דימוי שהופיע לפני שעה על מסך הטלפון שלו) פועל על שיקול דעתו, על החלטותיו, ובכלל – על האופן שבו עיצב את תודעתו ודרכי חשיבתו. אדם כזה יכול לשאוב השראה ורעיונות לפעולה, אם תגבר בו המודעות לכוחות הנסתרים מעיניו אך המשפיעים עליו, על עולמו ועל כל מה שיקר לו.

בהרצאתו המפורסמת "אלו הם מים", מדמה דיוויד פוסטר וואלס (David Foster Wallace, 2011) את העיוורון שלנו להקשר הפיזי והתרבותי שפועל ומשפיע עלינו, לעיוורונם של דגים למים שמקיפים אותם מכל עבר. העיוורון שלהם למים לא נובע מהמרחק או ממידות גופם, אלא מפני שהמים שהדגים בתוכם נחווים כחלק אורגני מהם. על-פי תפיסה זו, לא ברור מה מידת ההשראה שתתעורר, אם בכלל, באדם שישתתף כתלמיד או כמורה, בקורס לימודי מבלי שהוא מבין *למה* הוא לומד או מלמד את אותו עניין (Sinek, 2009). על אחת כמה וכמה ניתן לומר זאת אם הנושא הנלמד הוא עיוני. דהיינו, כלל לא ברור אילו רווחים חיצוניים ללמידה יוכל אותו אדם להשיג באמצעות החכמה, הידע והמיומנויות שהתחום כולל. ברור, שהבנתו תהיה דלה, יחסית למי שיש להם הבנה טובה של נראטיב תואם, הקשור לתכלית של האירוע החינוכי שהם מובילים או לוקחים בו חלק.

ואילו בישראל, הן במערכת החינוך הממלכתית והן באקדמיה, קיים נתק תודעתי בין המסורת הלאומית של התלמידים, בעיקר יהודים וערבים (הרואים בדרך כלל בשייכותם הלאומית או הדתית גם את המקור לזהותם המוסרית), לבין תוכנית הלימודים הרשמית. זו לא נתפסת בדרך כלל כקשורה לזהותם המוסרית. היא לא נקשרת בתודעתם להכרעות הגדולות שעומדות בפניהם, בחייהם האישיים והתרבותיים. הם גם לא רואים אותה כבעלת ערך מבחינתם כקולקטיב של לומדים, או כחלק מחברה, שבה חגים או אירועי חינוך כרוכים לעתים במסורת מוסרית אחת, שהם כולם שייכים לה.

אך הנתק הזה אינו הכרחי, ולפי הערכתי הוא יכול להשתנות אם הפרספקטיבה תשתנה ותאיר את תוכנית הלימודים של בית הספר ושל הלימודים הגבוהים, בזיקתה העמוקה למסורת שתולדותיה מפוארים, ואשר כל מי שלמד או לומד את תוכנית הלימודים הקלסית שייך לה, במידה זו או אחרת. אני מבקש לראות את בית הספר ואת תוכנית הלימודים בפרספקטיבה הממקמת אותם במרכזה של מסורת מוסרית פרטיקולרית: המסורת הליברלית. ליבתה של התוכנית, התכלית והייעוד שלה, היא הפילוסופיה כפרקטיקה וכדרך חיים. למסורת זו יש נרטיב המשרטט את תולדותיה של הפרקטיקה, את הדיון בה ואת הפוטנציאלים השונים לפיתוחה בעתיד. בהמשך, יוצגו כמה ממאפייניה.

טענתי המרכזית היא שההבנה כי מסורת זו הינה ההקשר העמוק, הן מבחינה רעיונית והן מבחינה היסטורית, שמתוכו צמחו הלימוד השיטתי הבית ספרי, האקדמיה ורעיונות ההשכלה. לכן היא יכולה לעורר השראה, ולתרום לתחושת השייכות, לדחף הפנימי ללמוד וללמד, לחיבור אישי למעשה הלימוד ולרגש האחריות לעשותו.

להצעה זו ארבעה יתרונות. ראשית, הישענות על תשתית קיימת הופכת את הרעיון למופשט פחות ולישׂים יותר מבחינה מעשית. שנית, התבססות על התשתית הקיימת נותנת יתרון בכל הנוגע לאתגר שלנו להגיע לציבורים רחבים. שלישית, היא מבטיחה שהחינוך וההוראה מעודדי ההשראה יעמדו במסגרת אתית-מוסרית, שמתבטאת במסורת זו, שהיא מוסכמת ומקובלת על רבים, גם אם יש החולקים עליה. ולבסוף, רעיון זה מתלכד עם התנאי שההשראה תהיה בת קיימא; שכן, כבר 2500 שנה מהווה מסורת זו מקור להשראה בכל תחומי החיים: מהמשפט, הכלכלה, הרפואה, דרך החינוך, הפוליטיקה, הדת, ועד האמנות, המדע וחיי הקהילה.

לסיכום: אם השראה היא חוויה של גילוי משהו סמוי וחסר (משהו שכאילו אבד), הרי היא תתעורר מגילוי של נראטיב או הֶקשר משמעות גדול, שזהות המגָלה וזיקותיו לעולם הינם חלק ממנו. המגלה שייך להם, כמו הדג הזקן באותה הרצאה של וואלס (2011), אך בשונה מהדגים הצעירים הוא מודע לכך שהוא מוקף מים. וכך, אם תגבר ההכרה ותעמיק המודעות של קובעי המדיניות, ושל כל מי שהתחנכו ולמדו במערכת החינוך, לעובדה שזהותם האישית, המוסרית והמקצועית כרוכה במסורת זו, אזי תגבר ותעמיק מידת המשמעות וההשראה שהם ימצאו בלימודיהם ובתפקידם העתידי בה.

# המסורת הפילוסופית כהקשר לחינוך מעורר השראה

**מסורת הפילוסופיה כהקשר להולדת בית הספר והתפתחות תוכנית הלימודים העיונית**

אמנם, אני מצטרף לחלק גדול מהביקורות על בית הספר ועל תוכנית הלימודים הקלאסית שלו, אבל לא לכולן: בעיקר לא לאלו, המסיקות שיש לשנות מן היסוד את התכנים הקלאסיים הנלמדים. להלן אטען כי עולמות דעת אלה, שיש בהם אוצרות תרבות מיוחדים במינם וכלל לא מובנים מאליהם (Masschelein and Simons, 2013), מבטאים באופן מובהק את אותה מסורת פילוסופית נסתרת, שהרחבת המודעות לגביה כהקשר-על עשויה לעודד השראה בלימוד.

מן המפורסמות הוא שהמוסד הבית-ספרי המקורי ביוון העתיקה(**σχολή**) *scholé* (ששמו נשמר בשפות רבות, כגון school באנגלית) היה מקום שבו יצרו הלומדים פנאי איכותי תוך פיתוח רוחם וחכמתם (Masschelein and Simons, 2013, אלוני, 1998; Rojek, 2010; Anonymous, 2018). בית הספר הידוע ביותר, 'אקדמיה', נוסד על ידי אפלטון בין השנים 383-387 לפנה"ס. אמנם, שיטות ההוראה ותכניה בו היו שונות מעט, ודמו יותר למה שהיינו מכנים היום 'קהילת חשיבה', אך נלמדו בו כל הנושאים השונים שמעסיקים את אפלטון בדיאלוגים שלו (Trelawny-Cassity, The Internet Encyclopedia of Philosophy).

באותם ימים בקע הנבט שממנו צמחה תוכנית הלימודים הקלסית. זו הלכה והתפתחה בקביעות, אבל רוחה נשמרה למרות כל השינויים, גם לאחר חורבנה הפיזי של האקדמיה הפלטוניסטית, ולמעשה – גם לאחר שהנצרות אסרה במאה השישית על ה"פגאנים" ללמד (Trelawny-Cassity, The Internet Encyclopedia of Philosophy). רוח זו המשיכה לשרור בתוכנית הלימודים הליברלית במנזרים, ולאחר מכן עברה באופנים שונים לאוניברסיטאות של ימי הביניים, עד שחוברה לה השרשרת לפילוסופים של המהפכה המדעית, לרעיונות ההשכלה ולתוכנית הלימודים המוכרת לנו.[[2]](#footnote-2) במסורת זו, תפקידם של הלימוד והחקר של האדם את עצמו ואת המציאות הסובבת אותו, לממש ככל הניתן את רוחו, את כוחות תבונתו, לרומם ולשחרר אותו, לפחות חלקית, מענייני היומיום הארציים. תפקידם לסייע לו לעצב את עצמו, את החברה ואת התרבות באופן השלם ביותר, הן מבחינת ידיעת המציאות והבנתה, והן מבחינת שלמותו המוסרית והרוחנית (אלוני, 1998; Gary, 2006; Wise, 2014; Anonymous 2018). תכלית זו, של עיצוב שלם של הדעת, המוסר והרוח בדרך של למידה, עיון, חקירה והקשבה למציאות ולמעמדנו בה, היא-היא הליבה של מסורת ההשכלה והיא מבטאת אותה.[[3]](#footnote-3)

**מאפיינים של המסורת הפילוסופית**

הניסיון הארוך, החוויות שהצטברו לאורך מאות השנים, והדיונים הארוכים בנוגע לחוויות האלה – הם שמעניקים למודלים העתיקים את ערכם. את השימוש במודל הסטואי ובמודל האפיקוראי [...] נמצא למשל אצל ניטשה, [...] אצל מונטין, גתה, קאנט, ויטגנשטיין, יספרס. הם ישתמשו בו כאמצעי להשגת איזון מסוים בחיים. אבל מודלים אחרים יוכלו גם הם להעניק השראה ולהנחות את הפעילות הפילוסופית (פייר אדו, 2011, 283).

כל תיאור של המסורת הפילוסופית יהיה בהכרח גס וחלקי, ויעשה לה עוול. עם זאת, המהלך מחייב כעת לאפיין אותה, לכן יודגשו מספר מאפיינים ועקרונות בולטים בזיקתם לתוכנית הלימודים האקדמית והבית-ספרית. נתחיל אם כן בעקרון סוקרטי מרכזי במסורת הפילוסופית: הרעיון, שבני האדם מחזיקים, בצורה כזו או אחרת, בדעות ואמונות שגויות ביחס למציאות. יתרה מזאת, לעולם לא נגיע למצב שבו נחזיק אחת ולתמיד בהבנה שלמה של המציאות. מסורת זו מניחה שאנו חיים בתנאים של אי-וודאות; שמעמדנו ביחס למציאות הוא כמעמד החלקי והזמני ביחס לשלם ולאינסופי.

עם זאת, מסורת פילוסופית זו, כשמה כן היא: אוהבת את החוכמה, את המציאות בכללותה, את האמת, ורואה את תכליתה בהתבוננות, בעיון ובחקר של המציאות ושל מעמדו של המתבונן בה. מכאן נובע היחס המיוחד ללימוד ולחקירה של המציאות ושלנו, כחלק ממנה. המאמץ הוא לתפוס את עקרונותיה, את חוקיה, וכפי שאמר דויטש (Deutsch, 2011) – את הכוחות הסמויים מן העין שעומדים מאחורי מה שמתגלה לנו. שני עקרונות אלו מתחברים לאורח המחשבה המורכב מעט, הגורס כי מחד גיסא, לעולם לא נחזיק באמת אחת ולתמיד וכי תמיד תהיינה בעיות, ומאידך – שהאפשרות לרכוש ידע ולפתור בעיות פתוחה בפנינו (Deutsch, 2011, 64-65).

אלא שאורח מחשבה זה, גם אם קל יחסית להבינו, קשה מאוד ליישמו ולחיות על פיו. זאת, מפני שתכונתנו היא לנטות לאחד הצדדים באופן לא מאוזן. למשל, אנו עלולים לנטות לדוגמטיות ולנחרצות, מתוך שאיפה לפעול בביטחון ודאי באמות המידה ובשיקול הדעת שלנו; אנו יוצאים לחיפוש, ומיד נולדת בנו הדרישה למצוא (Cavell, 1990, 97; אדו, 2011, וראו על נטייה זו מנקודת מבט תרבותית גם ליבוביץ' 1973).[[4]](#footnote-4)

אם מסתכלים על מעשה הלימוד מתוך אורח מחשבה זה, מתגלה בו משמעות נוספת וגדולה, מעבר להרחבת ההיכרות עם המציאות ורכישת מיומנויות. מנקודת המבט שתוארה למעלה, יש לעצם מעשה הלימוד ערך אתי, חינוכי-תרפויטי: בעצם מעשה הלימוד, כאשר הוא נעשה בכוונה אמיתית, מתבססים בלומד התודעה והזיכרון של מעמדו בעולם. מעשה הלימוד הטהור, המכוון להכרה טובה יותר של המציאות, הינו פעילות שמחנכת את התודעה שלנו ומבססת בנו את המודעות לשני ההיבטים של מעמדנו מול המציאות: שתמיד נהיה במידה רבה בורים ביחס למציאות, לעצמנו ולמעמדנו בה, אך בה בעת – שתמיד יש בכוחנו לשכלל את ההבנה והידע שלנו ביחס לשלושת אלה. תפיסת מעשה הלימוד באופן זה יכולה לקבל גם את הכותרת 'הלימוד כתרגיל רוחני' (spiritual exercise) (אדו, 2011; Hadot, 1995), או 'האתיקה של הלימוד' (The ethics of learning) (לקריאה נוספת על האתיקה של הלימוד ראו: Kwak, 2016; Kwak 2015; Peters 2015).

נסכם בקצרה: האתיקה של הלימוד אומרת שמעשה הלימוד איננו רק פעולה שהיא משנית לרכישת ידע ולשיפורו, אלא יש לה תפקיד חינוכי-תרפויטי בעיצוב תודעה מאוזנת, המודעת למעמדה החלקי בעולם. דהיינו – היא נמנעת, למרות משיכתה לידע ולאמת, מאשליית הוודאות. מאידך, היא מזהה את הפוטנציאל להבנה טובה יותר, לתיקון, להתפתחות של ידע, של חכמה, של רוח. כדי שזה יקרה, על הלימוד להיעשות לשם עצמו. אם הוא מוביל לטובין חיצוניים כלשהם (מקינטייר, 2006), לתוצרים (Anonymous, 2018), צונחת האפקטיביות החינוכית הזו של הלימוד. התוצר הופך להיות חיצוני ולא תוצר נפשי-רוחני. המסורת הפילוסופית מתאפיינת אם-כן גם בכך שעצם הלימוד, המכוון הכנה למציאות, הוא מעשה אֶתי. אם כן, אפיינו את המסורת הפילוסופית באמצעות עקרון אהבת המציאות והידע, ובאמצעות הניסיון לאזן בין הדחף לדעת ובין שימור התודעה של אפשרות הטעות.

ההיגיון הזה של המסורת והמקום המרכזי של מעשה הלימוד בו, הביא לשגשוג תרבותי וטכנולוגי גדול. איכות הלמידה, המכירה תמיד באפשרות הטעות ובצורך לחפש אותה, הובילה לתוצרים טכנולוגיים איכותיים ולפריחה של הציוויליזציה. דויטש (Deutsch, 2011) מצביע על העוצמה של מה שאני מכנה 'המסורת הפילוסופית', והוא מכנה 'מסורת של ביקורתיות' (tradition of criticism), ביצירת ידע איכותי. הוא משווה בין איכות הידע שהאנושות החזיקה במשך אלפי שנים, לאיכות הידע שהאנושות מחזיקה בו היום, כמאתיים וחמישים עד שלוש מאות שנה בלבד אחרי שצצו ניצני הרעיונות שהובילו את המהפכה המדעית ורעיונות ההשכלה, במאות ה-17 וה-18. ההבדלים הם, כידוע, אדירים, ולא ניכנס לפירוט שלהם, אבל נראה שהם נעשו מובנים מאליהם.

לקראת סיום חלק זה, חשוב להדגיש שני עניינים נוספים ביחס למסורת הפילוסופית ולמאפייניה. הראשון הוא שהמסורת הפילוסופית, כל כמה שאנו נוטים לעיתים לצמצמה ל"מערב" (תהיה משמעות מושג זה אשר תהיה), איננה מצטמצמת לאזור גיאוגרפי מסוים (אדו, 2011; שרפשטיין, 1978; Scharfstein, 1998). אמנם, שורש מרכזי שלה קשור לסוקרטס, לאפלטון ולאריסטו, שנולדו בעולם היווני-הקלאסי, אבל המסורת היא מסורת רעיונית. היא כוללת אפוא מצד אחד דמויות מופת שאינן שייכות באופן מובהק ל"מערב" כמו בן זומא, איבן סינא, סידהרתא גוטמה, או לאו דזה, והיא אינה כוללת בני מערב שאורחות חייהם ואופי השיקולים שלהם בקבלת ההחלטות רחוקים ממנה מרחק אדיר כמו קולומבוס, או גבלס. למסורת הפילוסופית שייכים אנשים מתקופות וממקומות שונים, מדתות, מלאומים ומקבוצות אתניות שונות, ואנשים מדרגות שונות של אדיקות דתית באורח חייהם.[[5]](#footnote-5)

נקודה שניה שחשוב להדגיש היא שזו אינה מסורת של פילוסופים "מקצועיים" בלבד, או איזו אגודה של חכמים מתים. מדובר במסורת חיה ונושמת, שהפילוסופים הגדולים מבטאים שיאים בתוכה, באמצעות כתבים, רעיונות, חזון, ולעתים (לא תמיד), גם באורחות חייהם או לפחות בהיבטים מסוימים שלהם. אבל גם אמנים ומדענים ואזרחים מן השורה שותפים לשיאים פילוסופיים. רק לשם המחשת כוונתי אציין דמויות כמו עדי קיסר (1980 – משוררת ישראלית שמערערת על המשמעות הרגילה של שימושים מקובלים בשפה), ארטוסתנס (276 – 194 לפנה"ס, יליד העיר קירנה, לוב, שהיה הראשון שחישב את היקף כדור הארץ) או מריה אראסוריס (1893 – 1972, עובדת סוציאלית, ילידת צ'ילה שחיה בפריז בתקופת מלחמת העולם השנייה, חסידת אומות העולם שהצילה יהודים). והרשימה ממשיכה עד אינספור, בדמויות שהעקרונות שתוארו קודם חלות עליהן.

אבל יש לחדד: לא רק אנשים בעלי תרומה ייחודית ובולטת הינם חלק מהמסורת הפילוסופית! כל אדם שאוהב חכמה ומאמין בה, שרוצה ללמוד, והלימוד מהווה עבורו לא רק אמצעי להשיג ידע ומיומנויות, אלא גם פרקטיקה של חשבון נפש אישי וחברתי, של בחינת מעמדו בעולם, של לימוד עצמי; כל מי שמניח כי תמיד ייתכן והוא טועה, ולכן מחנך את עצמו לא לראות בטעויותיו פגיעה בכבודו ובגאוותו; אך גם כל מי שנחוש, ומוכן לשלם מחיר אישי, לוותר על יתרון יחסי לטובת הגשמת העקרונות המוסריים הטובים ביותר שהגיע אליהם לפי מיטב הבנתו; כל מי שמקפיד לא לפגוע בעקרון אי-משוא הפנים, ובכלל מקפיד שלא להעלים עין מסתירות; כל מי ששואל שאלות בלב פתוח ומתמסר לשאלותיו, שמגלה עניין בעולם, מתבונן בו ונהנה לשאוב השראה להמשך לימוד, עיון ותיקון; כל מי ששואף לקיים שיחות אמיתיות עם אנשים אחרים, שמוכן לבדוק את הנחות היסוד שלו ואת אמונותיו; כל מי שמבין שאפשרות הטעות מחייבת זהירות במתן סמכות לגורם אחד בלבד; מי שמקפיד לקבל מספר חוות דעת, שמעוניין לשמוע דעות שונות בסוגיות שונות, שמבין שהמגוון בדרכי החיים מרחיב את הפוטנציאלים שלו ושל כלל החברה, ומגדיל את אפשרותה של האמת להתגלות באופן תואם יותר; כל מי שנאבק במי שמנסה להגביל את העיון, הלימוד והספק; אדם שמבין שהשימוש המקובל והנפוץ במילות תואר בשפה (למשל: יפה, צודק, מוצלח, עשיר, חכם, גיבור, מכובד, נאמן, או בוגד) לא בהכרח מבטא את משמעותן הסופית, האחרונה והמוחלטת. כל אדם כזה, בין אם הוא רוקחת בסיאול, תלמידת תיכון בגינאה המשוונית, נהגת מונית בצרפת, מהנדסת בקהיר, או טכנאית רנטגן פנסיונרית מפרו – גם אם לא קראו מעולם אפלטון או קאנט – הוא חלק מהמסורת הפילוסופית.

# ארגון לימודים מעודד השראה

אלו אם כן "המים" הבלתי נראים, אך – הקיימים וההכרחיים, שאליהם מחוברות תוכניות הלימודים במוסדות ההשכלה השונים: בית הספר היסודי, התיכון והמוסדות להשכלה גבוהה. מנקודת מבט זו ההוראה היא תהליך חניכה (initiation), של תלמידים והכנסתם בסוד עולם הדעת (Peters, 1972), עולם, שיש לו ערך תרבותי ומסורתי עבורם, ופוטנציאלית – גם עבור הזהות המוסרית שלהם כפי שיעצבו אותה. לשם-כך יש לראות את תחום הדעת הנלמד כפרקטיקה מרכזית במסורת הפילוסופית, המבטאת בתכני הלימוד ובדרכיו את ערכיה של מסורת זו.

לכן, הוראה של תחום הדעת במסורת הפילוסופיה לא יכולה להתמקד רק במרכיבי תוכן של הדיסציפלינה ובהיבטים טכניים שלה ללא הבנת ההקשר. הוראה פילוסופית של כל תחום דעת, פועלת תמיד בשתי רמות ומכוונות תמיד לשני עניינים: (1) המציאות וההיבט המסוים הנלמד: הנושא, התופעה, אובייקט העיון והלימוד ומעמדנו ביחס אליהם (2) עצם מעשה הלימוד עצמו, האתיקה של הלימוד, כפרקטיקה המחנכת לזיקה מאוזנת וטובה ביננו לבין המציאות שלנו. כך נשמר המעמד של הלימוד לשמו. שכן, בין אם למידת הנושא הובילה לתוצרים המצופים מבחינת הידע והמיומנויות של הלומד, ובין אם התוצאות המקוות לא התממשו, לעצם הלמידה היה ויש ערך.

אחת הדרכים להוביל למידה כזו היא הבניית הוראת התחום כך שתעסוק גם בגבולותיו, ביסודותיו, בסוגיות פתוחות על סדר יומו ובממשקים עם תחומים אחרים. למשל, ניתן לעיין בהנחות היסוד של התחום, במושגים התיאורטיים הראשונים ובהיגיון שעומד מאחורי הכנסתם לתיאוריה והגדרתם. ניתן לחשוף את התלמידים לשאלות הגדולות הפתוחות עדיין בפני התחום, או למחלוקות המרכזיות שמעסיקות אותו (ראו למשל Bell, 2004). אפשר למשל להפנות את תשומת ליבם לתופעות מורכבות בעולם, המוסברות ומובנות באמצעות תחומי דעת שונים (למשל: המוח האנושי, מדינות הלאום, רגשות, הרים, סיפורים קצרים, כוכבים, סלעים, שווקים, גשרים, בתי חולים וכדומה), ולפרספקטיבות השונות שתחומי הדעת השונים מציעים ביחס למהותם ולחוקיות שהם מקיימים, על רבדיה השונים.

דרך נוספת ללמד ברוח המסורת הפילוסופית היא לראות את מקצועות הלימוד הבית-ספריים כפרקטיקות מרכזיות (במשמעות שנתן מקינטייר, 2006 למושג) במסורת הפילוסופית. מקצועות הלימוד כפרקטיקות, אוצרים חכמה, ידע ומיומנויות שלא מתקיימים בצורתם המסוימת בשום פרקטיקה אחרת, בשום מקום אחר. חכמה, ידע ומיומנויות ייחודיים אלו, הנם ה"טובין הפנימיים" של הפרקטיקה, בלשונו של מקינטייר. למשל: החכמה, הידע והמיומנויות, הקשורים ללימוד ההיבטים השונים של חוקי המעגל, ללימוד ההיבטים השונים של שירי ה'ביטלס', או ללימוד ההיבטים השונים של נגיף השפעת.

בניגוד לטובין הפנימיים הללו ישנן הטובין החיצוניים של ציונים, משובים חיוביים, כבוד, רווח כספי, פופולריות. אלה אינם מהותיים לפרקטיקה וניתן להשיגם גם באמצעים אחרים (מקינטייר, 2006). על- מנת שהלומד, הנכנס בסודה של פרקטיקה מרכזית בהקשר של המסורת הפילוסופית (כל אחד ממקצועות הלימוד הבית-ספריים) ירוויח את הטובין הפנימיים לפרקטיקה והייחודיים לה. על ההוראה לכוון את הלמידה אל הטובין הפנימיים הללו ולהדגיש אותם, ולא את הטובין החיצוניים שניתן אולי להשיג באמצעותה. מכוונות כזו תתרום גם להתפתחות המוסרית של הלומדים (לשם הסבר מפורט על הקשר בין כניסה לפרקטיקה והתפתחות מוסרית ראו: מקינטייר, 2006, 212-206; Anonymous, 2017).

כמוזכר בקצרה גם למעלה, הוראה במסורת הפילוסופית, שמכוונת גם אל ההקשר של תחום הדעת, תקדיש עיון מיוחד לפילוסופיה ולהיסטוריה של התחום. למשל, היא תוביל עיון בסוגיות כמו: מה מאפיין את המקצוע הנלמד ואת מקומו בתרבות, במסורת ובהבנה שלנו את עצמנו? מהם מושגי היסוד והנחות היסוד שלו? כיצד בא מקצוע זה לעולם? מהם אירועי השיא שהתחוללו בתולדותיו? מיהן דמויות המופת שלו? מה הסיפור שלהן? עם אלו סוגיות תחום הדעת מתמודד כרגע ומיהם החוקרים, המומחים הגדולים היום שעוסקים בתחום? מה המחלוקות ביניהם?

הוראה שמעודדת השראה תתעכב על הסוגיות הללו, תקשור בין חיי התלמידים ותודעתם לסוגיות אלו, ותסב את תשומת הלב לקשר בינן לבין מאפייניה של המסורת הפילוסופית הגדולה ולשייכותם של התלמידים אליה. לדוגמה, בשלבים מאוחרים של בית הספר היסודי ובחטיבת הביניים עוסקים מורים למדעים בנושא מצבי הצבירה של החומר. בדרך כלל, ניתן להמחיש את תיאוריית מצבי הצבירה של החומר באופן קל ופשוט. הוראה המתייחסת לסוגיות יסוד בתחום, וליסודות האתיים של המסורת הפילוסופית, שאליה שייכים הפיזיקה והכימיה, תסב את תשומת ליבם של התלמידים למושג "חומר", ותעורר אותם לעיין בו. הוראה כזו תסב את תשומת הלב, גם אם ברמה שטחית, לכך שרב הנסתר על הגלוי, שאיננו יודעים בדיוק מהו חומר. היא תסביר שהחלוקה הנלמדת של שלושת מצבי הצבירה היא סכמה פשטנית, וכי קיימים עוד מצבי צבירה נוספים של החומר, שחלקם נראים וחלקם לא נראים, בתנאים מיוחדים. אפשר לספר על ההיסטוריה של העניין בחומר, על דמוקריטוס מהעת העתיקה ועל רוברט בויל מתחילת העת החדשה. אפשר להקדיש זמן משמעותי להסברת ההקשר שבו התגלה חוק בויל, ולעסוק בדמותו של רוברט בויל עצמו: מה עניין אותו, מה הניע אותו, איזה אדם היה, באיזו תקופה הוא חי ופעל, מה מאפיין את התקופה הזו? בנוסף לכך, אפשר לדון בקשר שלנו לחומר, לאופן שבו אנחנו משפיעים עליו, באמצעות רצוננו, ולכוון לסוגיות אונטולוגיות כמו שאלת גוף ונפש.

~~כל אחד מהכיוונים הללו יכול לעורר עניין בתלמידים במידה והמורה נלהב, רואה את תלמידיו כשותפים לאותה מסורת, לאותו עולם, ורוצה להראות להם את העולם שהם חולקים, ולהכניס אותם לסוד השותפות הזו. נדגים זאת. אפשר לפתוח בשאלה, שבחטיבת הביניים כבר רבים מדקלמים בע"פ: כמה מצבי צבירה יש לחומר ואילו הם? רובם המוחלט ישיב שלושה. בתגובה המורה יאתגר אותם וישאל אם הם בטוחים. ואחרי דיון קצר, ומעט ויכוחים, יבקש משנים-שלושה תלמידים שיסבירו את קביעתם. לאחר מכן יצהיר, רצוי תוך כתיבה בגדול על הלוח או באמצעות שקופית שקל לזכור אותה, שעל פי התיאוריה המקובלת היום ישנם הרבה יותר משלושה מצבי צבירה לחומר, לפחות ארבעה נראים ועוד אחרים רבים שלא ניתן להמחיש, וימנה את שמותיהם במהירות. התלמידים לא צריכים לזכור את השמות, הם צריכים לזכור ששאלת מהות החומר ומצבי הצבירה שלו הם סוגיה. תהליך הוראה שכזה מתבסס על תפיסת הידע המוקדם, הגס, שיש ללומדים, ומתקן אותו. יש כאן ביטוי לתהליך של הכנסה בסוד (initiation), התלמידים ירגישו שהם התרוממו מעל התפיסה המוכרת, הם כעת יודעים יותר טוב משהו שלא ידעו מספיק טוב קודם לכן, למרות שחשבו שהם יודעים. אבל ההוראה לא תגמר כאן, המורה תמשיך ותאמר שבעצם יש בכלל אי הבנות גדולות לגבי מהו חומר, ותספר על המחקר שנערך בדור האחרון בניסיון להבין מהו חומר, ומהם חלקי החומר, ותחזור אחורה בזמן ותתאר את ההיסטוריה של תיאוריות על החומר, מהתיאוריות העתיקות בהודו ויוון, דרך התיאוריה האריסטוטלית, דקרט, ניוטון והשינויים שהביאו הפיזיקאים של המאות ה 19 ו-20. אפשר לחזור לתלמידים ולשאול אותם מה ההבדל בין התיאוריות, איך הם רואים את השינוי שהתחולל בתפיסות, שיספרו על מקרים מהחיים שלהם שהם שינו את דעתם ביחס למשהו. איך זה קרה ומדוע. אפשר לספר את סיפורה של אחת הדמויות הללו, אמפדוקלס, אריסטו, דקרט, ניוטון. כאן ניתן לעבור לסוגית גוף ונפש (אולי אפשר היה בכלל להתחיל איתה) שללא ספק יכולה לעורר השראה. ואז לראות אותה כחלק מהשאלה האונטולוגית הכללית אודות מה יש ומה הם מאפייניו, כשתמיד ברקע החיבור לאותם עקרונות ותכליות של המסורת הפילוסופית שתיארתי, בדבר המאמץ להבין את עצמנו, את המציאות ומעמדנו ביחס אליה. שוב, כמובן שהצלחה של מהלך כזה מחייבת שהמורים ירגישו שהם עצמם חלק מכל העניין, ושהאירוע המסוים הזה עם התלמידים הוא אירוע שהוא חלק מהמסורת הזו ומהמאמץ המשותף להבין~~.

הוראה שמעודדת השראה גם תסב את תשומת הלב לזיקות החברתיות והטכנולוגיות שיש לכל אחד ממקצועות הלימוד: למקום המסוים שלו בחברה, להשפעות שלו עליה, להבחנות המושגיות ולתרומתו לשפה היומיומית שלנו, או לתרומתו הטכנולוגית. כל אלה הם מרכיבים של הוראה פילוסופית שאינה מכוונת למומחיות טכנית בתחום הדעת, אלא להבנה כוללת שלו. הוראה, השואפת לעורר השראה להמשיך לקחת חלק באתיקה של הלימוד, על ההיבטים והרמות השונות של יצירת ידע וזיכרון ושימורם.

לפי עקרון זה אפשר לארגן את תוכנית הלימודים באופן כללי על-פי החלוקה הבאה (ראו גם Anonymous, 2017). 10 עד 15 אחוזים מזמן הלימודים יוקדשו לפילוסופיה של תחום הדעת, לסוגיות הנוגעות להנחות היסוד של התחום (למשל, בספרות אפשר לעסוק בשאלות כמו מהי אמנות, או מה הופך יצירת אמנות לאיכותית). 10 עד 15 אחוזים מהזמן יוקדשו להיסטוריה של תחום הדעת, לתהליכים שהביאו להופעתו כמו גם לעתיד שלו. זמן זה יוקדש גם להיכרות עם דמויות מופת בתחום ועם דמויות ומומחים עכשוויים ומחלוקות תיאורטיות ואחרות. בגיאוגרפיה, למשל, נשאל איך נראו מפת העולם והגלובוס בשנת 1000 לספירה ואילו שינויים חלו בשרטוטי מפות העולם מאז, ולמה. 25 עד 30 אחוזים מהזמן יוקדשו ללימוד התופעה או התופעות השונות בהם עוסק התחום, ובעיקר בתיאוריות השונות על המושגים, ההבחנות והחוקים השונים שהן מציגות ואשר מסבירים את התופעות והיבטים הקשורים בהן; למשל, ההתנהגות האנושית ועולם הרגש של בני האדם כתופעה: כאן יוזכרו תיאוריות פסיכולוגיות שונות, על המושגים, וההבחנות ועל החוקיות הנפשית שהן מנסות להבינה ולהסבירה. 25 עד 30 אחוזים מהזמן יוקדשו למיומנויות אינטלקטואליות או מוטוריות מרכזיות לתחום הדעת; למשל, מיומנויות חישוב, ציור, כתיבה, משחק, השוואה ומיון. כ-15 אחוזים מזמן הלימוד יוקדשו לקשר בין תחום הדעת לתחומי דעת אחרים ולמסורת בכללותה. למשל: הקשר בין אסטרונומיה לדת, בין המשקל בשירה למתמטיקה, בין תיאוריות פסיכולוגיות לתיאוריות בתקשורת או בכלכלה. 5 אחוזים מהזמן יוקדשו ללימוד האתיקה של תחום הדעת, הקודים המקצועיים הנדרשים מהעוסקים בתחום בעולם המעשה. עוד מאפיינים של הוראה ברוח המסורת הפילוסופית והדרכים להגדרת מטרות על פי פרספקטיבה זו, ראו Anonymous, 2018.

# האושר של הלומדים

לסיום, נתייחס בקצרה לשאלת האושר של הלומדים. נשאלת השאלה, האם הדגם החינוכי שתואר לא מתעלם מאושרו של התלמיד, צעיר או בוגר. תוכנית לימודים כזו, יטען הטוען, עלולה להיות בלתי רלוונטית לחלק גדול מהתלמידים; שכן, גם אם הדברים רלוונטיים עבורם כבני אדם שהם חלק מתרבות, שפה, מציאות, הם אינם רלוונטיים ל"אני" שלהם. הם אינם מעניינים אותם, כי הם לא מקדמים את אושרם ואת הגשמת מאווייהם. מכיוון שהמסורת של הפילוסופיה כרוכה באופן פנימי ועמוק, שלא לומר חופפת, למסורת הליברלית (Castoriadis, 1991), שֶבּה שאלת אושרו של הפרט היא מרכזית, אזי לא תוכל תוכנית לימודים, הרואה עצמה כחלק מרכזי של המסורת הפילוסופית, להתעלם מאושרם של הלומדים.

לא נכנס כאן לדיון מפורט בדבר מהותו של האושר; אבל – אם האושר הוא חוויה של קיום שלו ורגוע, חסר קונפליקטים חיצוניים ופנימיים, או מימוש מענג ונעדר תסכול של כל המאוויים, אזי בהחלט ייתכן ניגוד ומתח בינו לבין רוח המסורת הפילוסופית ודרכי ההשראה החינוכיות שהצעתי (ראו למשל קאנט, 2003, או אולמן מרגלית, 2012). הצעתי לא מובילה לקיום שָלֵו, המתקשר במובנו היומיומי להעדר מאמץ או להעדר דרישה להתמודדות עם קונפליקטים חיצוניים ופנימיים. להפך, הצעה זו דורשת תהליך מתמשך של הכרה הולכת ומעמיקה של האדם במעמדו בעולם ותהליך מתמשך של לימוד: כלומר, תיקון מתמיד של הבנת המציאות שלנו על היבטיה השונים. תיקון זה מחייב התבוננות מתמדת, שינוי עצמי וחברתי, שינויים חוזרים בהרגלי החיים. בשיקולים לקבלת החלטות, הוא מחייב שיקול דעת: מה הדבר החשוב ואיזו אמת-מידה ראוי להפעיל בתנאים המשתנים. וגם אז, בהנחה שהתגבשה הבנה טובה יותר, נדרש מאמץ מתמיד כדי לשמר ולקיים אותה, תוך המשך בחינתה ותיקונה. כמו שאומר אדו:

...אין סיכוי שהפילוסוף יוכל להשיג אי פעם את השלווה המוחלטת של החכם. החיים הפילוסופיים כרוכים אם כן בסבל הנובע מהבדידות ומחוסר האונים האלה. אבל הפילוסופיה העתיקה מלמדת אותנו שיעור נוסף: לא לוותר אלא להמשיך ולפעול באופן תבוני ולהכריח את עצמנו לחיות על פי התקן שמציבה האידיאה של החוכמה בכל מצב שהוא, ואפילו אם פעולתנו נדמית לנו מוגבלת (אדו, 2011, 287).

לעומת זאת, אם נניח שתפיסת האושר שלנו היא אריסטוטלית באופייה, ייעלם הניגוד. לפי תפיסה זו האושר, השגשוג, תחושת הרווחה (well-being), גדלים, ככל שגדל האיזון בין הערך והטעם שאדם מוצא בחייו לבין אלו שהוא רואה במציאות שמעבר לו – זו שממנה נולד, ובה וממנה הוא מתקיים. התלות במציאות שמעבר ל"אני" (בלב הפועם, בחמצן המקיף, באדמה היציבה, באור השמש, במים, באנשים אחרים) נראית כמחייבת הבנה טובה שלה ושל מעמדו בה, כשהמטרה היא שגשוג וחיים טובים. במעשה הלימוד, כמו שאומר פופר, הלומד מתרגל "אמונה מטפיזית", נחוצה כל כך, "בקיומה של סדירות בתבל" (פופר, 2017, עמ' 273). לשם רווחתו הרוחנית עליו לראות את הסדירות הזו של התבל כטובה, ולפחות להיות שווה-נפש כלפי ההיבטים שבה, המנוגדים למאוויים ולתשוקות שלו.[[6]](#footnote-6) על-פי גישה זו, אושרו של אדם מתגבש ככל שהוא רואה את עצם המציאות בכללותה כטוב; כלומר, רואה את הטוב בהיבטים הקבועים והבלתי משתנים שלה (הסדירות המטאפיזית שלה), כמו גם את עצם הקיום שלו עצמו (Anonymous, 2019). כדי שתתבסס באדם תחושת אהדה קבועה לכל אלה, דרוש מאמץ רוחני מתמיד שמעשה הלימוד הוא מרכיב מרכזי בו.

כיצד יוכלו תוכנית הלימודים של בית הספר ובית הספר עצמו להעצים את תחושת האהדה של ילד, נער או בוגר לחייהם כפרטים, ולקיומם של ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות? האם אין התוכנית הופכת את המציאות למדכאת ולבלתי אהודה? אני מבקש לטעון כי היא אכן כזו, אם חושבים על הלומדים כעל מי ש"רוכשים" דבר, כמי שבאים "לקבל" ידע. בפרספקטיבה כזו, הלימודים בהחלט יכולים לאמלל; שכן, למידה רצינית דורשת מאמץ, שיש בו יותר מאשר קבלה: יש בו נתינה גדולה. לפיכך, יש לשנות את הפרספקטיבה ולראות את הלומדים כ'נותנים'. בלמידתם הם נותנים לחברה, למסורת, לתרבות ולשליחיה – המורים. שוב, הלומד לא "רוכש" ידע בלימודיו, אלא עושה טוב – מעשה מוסרי – למסורת ולמציאות שמעבר לאני המיידי שלו. במעשה הלימוד הלומדים מסיטים את תשומת ליבם מהמאוויים האישיים שלהם, מהחלומות ומהתשוקות שלהם, לעבר ההיבטים הבלתי משתנים של המציאות, המתבטאים בתחומי הדעת. ללמוד פירושו לתת. פרספקטיבה זו מחייבת לחדול לראות בלומד בעל-חוב שיש להעריך ולמדוד את האופן שבו הוא מתקדם בהחזרת חובותיו (100, 75, 40 אחוז). במקום זאת, עלינו לראותו כאדם שגייסנו (בדומה לאופן שבו מדינות מגייסות חיילים), כדי לשמור על המסורת שלנו. כך, כל אירוע של לימוד שהוא מבצע הוא מעשה של נתינה לנו: עלינו להרגיש חייבים לו על המאמץ שהוא עושה כדי להיות עמית שלנו למסורת.

הקשר של תפיסה זו לעניין האושר טמון בכך שראיית מעשה הלימוד כנתינה, פותחת פתח לקידום אושרו של הלומד, שכן לנתינה יש תפקיד ביצירה של אושר ושגשוג (כפי שגם עולה ממחקרים שנעשו בדורות האחרונים בנושא הקשר בין נתינה ואושר – ראו למשל אצל Pholphirul, 2015; Aknin, Hamlin and Dunn, 2012) .

אם כן, שלושה מרכיבים של אושר נמצאים במעשה הלימוד של המציאות: המרכיב הראשון הוא שגשוג אישי וחברתי כפונקציה של ידע והבנת המציאות והפוטנציאלים של טוב, אמת, צדק ויופי הטמונים בה – אותה מציאות שממנה, מידיעתה ומהבנתה שואבים בני האדם את קיומם. המרכיב השני הוא פיתוח וביסוס של האמונה הנחוצה בסדירות מטאפיזית. פיתוח, הכרוך בחיפוש אחר ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות, התבוננות מפורטת יותר ויותר בהם ובהבנה מעמיקה עוד ועוד של המציאות בכללותה. עיון מתמשך זה, המבדיל בין ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות מההיבטים הקונטינגנטיים שלה, הינו שלב הכרחי בפיתוח יחס חיובי ואוהד כלפי המציאות בכללותה, כמו גם כלפי עצם הקיום של הלומד, ולראייתם כטובים. מרכיב שלישי של האושר נחשף כאשר אנו מוכנים להכיר בכך שמעשה הלימוד הוא מעשה של נתינה. להכרה ולהבנה זו אפקט כפול: ראשית, היא תעשה צדק עם הלומדים, הנדרשים להתגברות עצמית ולנתינה אדירה. הישגים אלה אינם מוערכים כיום, אלא נתפסים כסוג של 'החזרת חוב' הכרחית מצד הלומדים. שנית, כלל מוכר בספרות המחקרית אומר שעצם מעשה הנתינה מגדיל את תחושת האושר והסיפוק של הנותן. מעשה הלימוד כאירוע של נתינה, מאפשר כך לראות בו פוטנציאל להגדלת אושרו של הלומד-הנותן.

# סיכום

מאמר זה החל בשאיפה להציג פרספקטיבה שתגדיל את ההזדמנות של הלומדים במערכת החינוך ליהנות מהשראה. ההשראה הוגדרה כגילוי או גילוי מחדש של משהו שהיה נסתר וחסר, משהו נחוץ שאבד, לכאורה. שורטטו שלושה תנאים שהשראה בחינוך חייבת לעמוד בהם: עליה להיות בת קיימא, עליה להתקיים במסגרת אתית, ועליה להתכוון לציבורים גדולים. הצעתי שעל מנת להרחיב את ההזדמנות למצוא השראה בלמידת תוכנית הלימודים, נראה ונחשוף באמצעותה את הקשר העמוק שבין הנושאים והמקצועות הנלמדים בבית הספר, לבין המסורת שממנה צמחו – מסורת חיה ומשמעותית – המסורת של הפרקטיקה, צורת החיים והחשיבה הפילוסופיים. למסורת זו שייכים, במידה כזו או אחרת של מודעות, כול הלומדים במערכת ההשכלה: היסודית, התיכונית והגבוהה. הצגתי את היתרונות של מהלך כזה, שמתבסס על הקיים ולכן הוא קל ליישום, אבל מעבר לכך, הוא עומד בכל התנאים שהצבתי ליצירת השראה בת קיימא, אתית ומכוונת לציבורים גדולים. לאחר שביססתי את אפשרות מציאת ההשראה מגילוי השייכות והחיבור למסורת חיה ועשירה, תוארו מאפייניה של מסורת הפרקטיקה והחשיבה הפילוסופית, והודגש רעיון האתיקה של הלימוד. הרעיון, שעצם מעשה הלימוד הוא מעשה חינוכי-תרפויטי, המבסס ברוחנו ובנפשנו הבנה כפולה: לצד ההכרה והזיכרון באפשרות של ידע מתפתח ומתחדש אודות המציאות ומעמדנו בה, יש להכיר באפשרות הקבועה של טעות ואשליה; במילים אחרות – את ההכרה והזיכרון בקיומן של דרגות שונות של ידע ובאפשרות התפתחותו, אך גם – שלעולם נחיה בתנאים של העדר וודאות מוחלטת ונחרצת. לאחר שהוצגו מספר דרכים שבהן ניתן ליישם את הפרספקטיבה הזו באופן מעשי בהוראה ובתכנונה בבתי הספר (בין היתר, תוך ראיית מקצועות הלימוד כפרקטיקות בעלות טובין פנימיים, השייכות לליבת המסורת הפילוסופית), הראיתי בסיום מדוע פרספקטיבה זו אינה עומדת בניגוד לתהליך חיפוש האושר של הלומדים. הראיתי כי כלולים בה לפחות שלושה מרכיבים היכולים לעזור ללומד לקדם את אושרו: פוטנציאל לשגשוג מתוך ידע המציאות והפוטנציאלים שלה, ההזדמנות לפתח ולבסס אמונה נחוצה בקיומה של סדירות פיזית ומטאפיזית ולפתח כלפיה זיקה אוהדת, ולבסוף – ראיית מעשה הלימוד כנתינה של הלומד. ראייה כזו עשויה להגדיל את פוטנציאל האושר שלו, וגם לתקן את העיוות במעמדו, שכן, היא תראה את התגייסותו המאומצת של הלומד לטובת המסורת שלנו, ולא תראה בו בעל חוב.

# רשימת מראי מקום

אדו, פייר (2011). מהי הפילוסופיה העתיקה? (תרגום: רון ניולד). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, ההוצאה לאור ע"ש חיים רובין.

אולמן מרגלית, עדנה (2012). משמעות החיים וחיים משמעותיים. בתוך: ישיעהו תדמור ועמיר פריימן עורכים, חינוך – מהות ורוח. תל אביב: מופ"ת, עמ' 132-123.

אלוני, נמרוד (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נמרוד (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אנונימי, (2011).

אפלטון (1997). מנון. בתוך: כל כתביו, כרך ראשון (תרגום: יוסף ליבס), ירושלים: שוקן, עמ' 462-415.

וואלס, דיוויד פוסטר (2011). אלו הם מים, בתוך: ילדה עם שיער מוזר (תרגום: אסף גברון). תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 186-175.

ליבוביץ, ישעיהו (1973). הדת והמדע בימי הביניים ובעת החדשה. נשאב ב 5.2.20 מתוך:

http://www.leibowitz.co.il/leibarticles.asp?id=5

מיל, ג'ון סטיוארט (2002). על החירות (תרגום: אריה סימון). ירושלים: מאגנס.

מקינטייר, אלסדייר, (2006). מעבר למידה הטובה (תרגום: יונתן לוי). ירושלים: שלם.

פוסטמן, ניל (1998). קץ החינוך (תרגום: אמיר צוקרמן). תל אביב: ספרית הפועלים.

פופר, קארל, (2017). היגיון התגלית המדעית (תרגום: יוסף אגסי). ישראל: עלו-עט.

קאנט, עמנואל, (2003). הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות (תרגום: מ. שפי). ירושלים: מאגנס.

קאנט, עמנואל, (1984). ביקורת כוח השיפוט (תרגום: שמואל הוגו ברגמן ונתן רוטנשטרייך). ירושלים: מוסד ביאליק.

שרפשטיין, בן-עמי, (1978), שלוש תרבויות פילוסופיות: השוואה ראשונית, מתוך: שרפשטיין, בן-עמי, בידרמן, שלמה, דאור דן, והופמן יואל, פילוסופיה במזרח ופילוסופיה במערב, תל אביב: יחדיו, עמ' 100-44.

Aknin Lara, B., Hamlin J.Kiley, Dunn Elizabeth,W. (2012). Giving Leads to Happiness in Young Children. Plos One, Vol. 7(6): e39211. doi:10.1371.

Anonymous (2017).

Anonymous (2018).

Anonymous (2019).

Bell, Philip, (2004). The educational opportunities of contemporary controversies in science. In: Marcia C. Linn, Elizabeth A. David and Philip Bell (Eds.) Internet Environment for Science Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 233-260.

Bleicher, J. (2006). Bildung. Theory, Culture & Society, 23(2–3), 364–365. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/0263276406023002116

Campbell, Richmond, (2019). Moral Epistemology. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta (ed.), retrieved on 24.1.20 from: https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/moral-epistemology/.

Cavell, Stanley, (1990). The Argument of the Ordinary: Scenes of Instruction in Wittgenstein and in Kripke, in: Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism, Chicago: University of Chicago Press. Pp. 64-101.

Castoriadis, Cornelius (1991). The "End of Philosophy"? In: Philosophy, Politics, Autonomy pp. 13-32. New York: Oxford University Press.

Deutsch, David. (2011). The Beginning of Infinity: Explanations the Transform the World. Penguin Publishing Group. Kindle Edition.

Gary, Kevin (2006). Leisure, freedom, and liberal education. Educational Theory 56(2), 121–136.

Hadot, Pierre (1995). Spiritual exercises, In: Philosophy as a Way of Life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault (translated by Michael Chase). Oxford: Blackwell. Pp. 81-125.

Kim, Chin-Tai, (2009). The End of Philosophy: Limits of its Self-reflection, The International Journal of the Humanities, Volume 7, Number 8, Pp. 93-103.

Kwak, Duck-Joo, (2015). Commentary on Michael A. Peters' short essay, 'Socrates and Confucius: the cultural foundations and ethics of learning'. Educational Philosophy and Theory, 47, 755-757.

Kwak, Duck-Joo, (2016). Ethics of learning and self-knowledge: Two cases in Socrates and Confucian teaching. Educational Philosophy and Theory, 48, 7-22.

Masschelein J and Simons M (2013). In Defence of the School: A Public Issue (Translated  
from Dutch: Jack McMartin). Leuven: Education, Culture & Society Publishers.

Peters, R. S., (1972), Education as Initiation, In: Archambault, R. D. (ed.), Philosophical Analysis and Education, Oxford: Routledge & Kegan Paul. Pp 87-111.

Peters, Michael, (2015). Socrates and Confucius: The cultural foundations and ethics of learning. Educational Philosophy and Theory, 47, 423-427.

Pholphirul, Piriya (2015). Happiness from Giving: Quantitative Investigation of Thai Buddhists. Applied Research in Quality of Life 10, 703-720.

Rojek, Chris (2010). The Labour of Leisure: The Culture of Free Time. London: Sage  
Publications.

Rorty, Richard, (1982). Consequences of Pragmatism, Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press

Sariel, [Aviram](https://www-jbe-platform-com.ezproxy.bgu.ac.il/search?value1=Aviram+Sariel&option1=author&noRedirect=true) (2016). Marcelo Dascal’s Theory of Controversies Reconsideration, adaption, and political implications. Pragmatics & Cognition, Volume 23, Issue 3, Jan 2016, p. 437 – 460

Sapolsky, Robert M. (2017). Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst. New York: Penguin.

Scharfstein, Ben-Ami, (1998) Comparative History of World Philosophy: From Upanishads to Kant, Albany: State University of New York Press.

Sinek, Simon (2009). Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action. New York: Penguin.

Thrash, Todd. M. and Elliot, Andrew, J. (2003). Inspiration as psychological construct. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 84, No. 4, 871-889.

Thrash, Todd, M., Moldovan, Emil, G., Oleynick, Victoria, C., & Maruskin, Laura, A. (2014). The psychology of inspiration. Social and Personality Psychology Compass, 8(9), 495–510.

Trelawny-Cassity, Lewis, (No specific publication date). Plato: The Academy. The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002. Retrieved on 9/2/2020 from: https://www.iep.utm.edu/academy/

Varkoy, Oivind (2010). The concept of 'Bildung'. Philosophy of Music Education Review, 18, No. 1 pp.85-96.

Wartiovaara, Markus, Lahti Tom and Wincent, Joakim, (2019). The role of inspiration in entrepreneurship: Theory and the future research agenda. Journal of Business Research, 101, 548-554.

Whittington, Richard, (2008). Alfred Chandler, founder of strategy: Lost tradition and renewed inspiration. The Business History Review, Vol. 82, No. 2, pp. 267-277.

Wise, James, B. (2014). What is leisure? A Macintyrian based response. Journal of Unconventional  
Parks, Tourism & Recreation Research 5(2): 17–22

Yadgar, Yaacov, (2013). Tradition. Humanistic Studies 36, pp. 451-470.

1. נעשה כאן שימוש במושג 'מסורת' במובן שנתן לו מקינטייר (2006, 245-242). זאת אומרת, שאין להבין מסורת כקבלה דוגמטית של אורחותיהם של אבותינו ותפיסותיהם, אלא להכיר בתפיסותיהם ובאורחותיהם מחד, ולבחון אותם ואת האפשרויות השונות לעיצוב העתיד. מסורת חיה היא מסורת שמתנהל בה דיון מתמיד על תכליתה ועל הדרך העדיפה לממשה (וראו בנושא זה גם Yadgar, 2013). [↑](#footnote-ref-1)
2. הפרספקטיבה הזו איננה בלעדית. תפיסות אחרות באשר לגורמים שהולידו את בית הספר ואת תוכנית הלימודים המודרנית מתמקדות בצמיחת הבורגנות ומדינת הלאום, ובעיקר – במהפכה התעשייתית, כגורמים שעיצבו את בתי הספר ואת תוכנית הלימודים המודרנית. אני מסכים לאפשרותה של פרספקטיבה זו; אבל בשונה ממנה, אני מבקש להפנות כאן את המבט אל המסורת הפילוסופית, כציר מרכזי בעיצובה של תוכנית הלימודים הבית-ספרית. [↑](#footnote-ref-2)
3. ראוי להזכיר כאן את רעיון הבילדונג (Bildung), שווילהלם פון הוּמבּוֹלט (Wilhelm von Humboldt) היה מחשובי ההוגים שהתמקדו בפיתוחו. רעיון זה הוא אחד השיאים בקישור בין חינוך לבין המסורת הפילוסופית, במובנה כאורח חיים, ובמובנים רבים הוא חופף את הכיוון המוצע במאמר זה. כך למשל, בהיבטים של פיתוח השלמות האישית בכל מובני החיים (Bleicher, 2006) או בהתנגדות לאינסטרומנטליזם בחינוך (Varkoy, 2010). [↑](#footnote-ref-3)
4. מורכבות רעיונית זו מתבטאת במעמדו המתערער של סוקרטס כפי שמוצג בכתבי אפלטון באפולוגיה ובדיאלוגים אחרים. סוקרטס בעצם נתבע משני כיוונים מנוגדים. כיוון אחד הוא הדוגמטיים, המתנגדים לכל בירור ובחינה מחדש של אמונותיהם (ראו אניטוס, התובע הראשי במשפטו של סוקרטס, שמתואר בדיאלוג מנון כמי שבז לסופיסטים הרלטיביסטים, ולא מקבל את האפשרות שסוקרטס מעלה בשיחה אתו במנון, לכך שההנהגה המסורתית של אתונה לא החזיקה בידיעה (מנון, סטפנוס 95-93). ומצד שני הסופיסטים הרלטיביסטיים, שראו בסוקרטס אנטי-דמוקרט שאחראי לחינוך של טיראן (אחד משליטי שלטון ה 30), ואשר התקשו לקבל את הרעיון שיש אמת וטוב משותפים לכל, גם אם איננו יודעים עדיין מהם, ושלא האדם הוא מידת כל הדברים. **האם יש ערך לפסקה זו? האם תורמת? האם ההרחבה נחוצה? נראה לי שהיא אינה נחוצה. העורכת.** [↑](#footnote-ref-4)
5. יהיו מי שיחלקו בכלל על הרעיון שיש כאן מסורת אחת (Kim 2009), שהרי הדמויות המוזכרות כאן רחוקות מאוד זו מזו ברעיונותיהן. אבל לצורך העניין אינני מסתכל על תוכן הרעיונות, אלא על מאפייני השיח ועצם ההשתתפות בו, כמו גם על שרשרת ההתייחסות, שבה כל דור קורא את קודמיו ומגיב עליהם (לפירוט הטיעונים המבססים את קיומה של מסורת פילוסופית למול טענות המתנגדים ראו אנונימי, 2011). [↑](#footnote-ref-5)
6. לשם הרחבת הדיון בסוגית הזיקה של הסובייקט למציאות על כל הקשיים שבה, והערך של זיקה אוהדת לה למרות זאת, ראו Anonymous, 2019. [↑](#footnote-ref-6)